

Práticas de comunicação de diretores escolares e mediação de conflitos

Débora Oliveira Diogo*
Vanda Mendes Ribeiro**

*Communication practices of school
principals and mediation of conflicts*

*Mestre em Educação pela Unicid, diretora de escola da rede estadual de São Paulo.

**Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP com sanduíche na Universidade de Genebra, bolsa Cnpq e Capes. Possui especialização em Sociologia pela Universidade Paris III e mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é Pesquisadora no Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

RESUMO: Este artigo analisa práticas de comunicação de diretores escolares em situações de mediação de conflitos, à luz de referências sobre mediação de conflito e gestão escolar. Observou-se um dia de trabalho de cinco diretores da rede estadual de São Paulo. Para apoio à observação usou-se um roteiro pré-definido, bem como caderno de campo. Conclui-se que os diretores não fizeram uso da maior parte das estratégias de comunicação que a literatura indica como relevantes para a mediação de conflitos, denotando a necessidade de ampliação ou revisão dos conteúdos de formação na rede pública para o desenvolvimento de competências referentes à melhoria do clima escolar e à gestão de pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; Comunicação; Mediação de conflitos.

ABSTRACT: *This article analyzes communication practices of school principals in situations of conflict mediation, in the light of references on conflict mediation and school management. We observed a day at school of five school principals from the state of São Paulo. To support the observation we use a pre-defined script and field notebook. We conclude that the principals have not made use of most communication strategies that the literature indicates as relevant to the mediation of conflicts, indicating the need for expansion or revision of training content in public for the development of skills related to improvement school climate and people management.*

KEYWORDS: *School management; Communication; Mediation of conflicts.*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar práticas de comunicação de gestores escolares em situações de mediação de conflitos visando contribuir para políticas educacionais de melhoria do clima escolar e fortalecimento da cultura de paz nas escolas. A análise será realizada à luz de referências sobre estratégias de comunicação para a mediação de conflitos.

A relevância dessa temática encontra-se em estudos sobre: violência escolar envolvendo educadores e alunos (ABRAMOVAY, 2006; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; CHRISPINO, 2007; BRAVO, 2011; BRAVO; VOVIO; RIBEIRO, 2014); a importância da atuação do diretor de escola como principal responsável pela gestão de pessoas (LIMA, 2003; LIBÂNEO, 2013); as políticas educacionais que preveem o papel desse agente educacional como mediador de conflitos (Resolução SE nº 52/2013); bem como as recomendações da ONU (1999) para o desenvolvimento na cultura de paz nas escolas, a partir da década da paz (2000-2010).

GESTÃO ESCOLAR E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

Para Libâneo (2013) a “gestão” é o conjunto de processos intencionais e sistemáticos para se chegar a uma decisão e para fazer a decisão funcionar, mobilizando meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. O autor considera “gestão”, sinônimo de administração, e a “direção” um princípio e atributo da gestão, mediante o qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos (LIBÂNEO, 2013, p. 85).

Em se tratando do papel do gestor escolar no desenvolvimento de um ambiente favorável à cultura de paz, a Resolução SE nº 52 de 14/08/2013, que trata dos perfis dos educadores da escola pública do Estado de São Paulo e dá bases aos programas de formação continuada, aponta como competências do gestor escolar:

Conhecer princípios e métodos para a promoção da gestão democrática e participativa; fazer uso de processos e práticas adequados ao princípio de gestão democrática do ensino público, aplicando os princípios de liderança, *mediação e gestão de conflitos*; *exercer práticas colaborativas junto às*

*comunidades intra e extraescolares, por meio de diferentes instrumentos; promover um clima organizacional que favoreça o relacionamento interpessoal e profissional, para uma convivência solidária e responsável.*¹ (SÃO PAULO, 2013).

Destaca-se nessa resolução que o diretor deve conhecer os princípios e ter as competências para fazer uso de práticas de gestão democrática no ensino público, bem como exercê-las de forma colaborativa por meio de diferentes instrumentos, promovendo o clima organizacional favorável à convivência solidária e responsável. Ressalta-se também a relevância da mediação e da gestão de conflitos como responsabilidades do gestor escolar. A definição dessas responsabilidades evidencia a relação entre normatizações estabelecidas pelo governo do Estado de São Paulo e os princípios de cultura da paz², uma vez que esta apregoa a rejeição à violência e a adoção de estratégias de resolução dos conflitos para solucionar os problemas por meio do diálogo e da negociação entre os indivíduos, conforme a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999).

Destacando o crescente interesse sobre a revalorização da escola como organização educativa, Lima (2003) lança novo olhar, apresentando-a como objeto de estudo da sociologia das organizações:

Apoiado pela emergência de uma sociologia das organizações educativas e procurando estabelecer pontes com a análise das políticas educacionais, com modelos, imagens e metáforas para a interpretação das organizações sociais formais, e com a crítica às ideologias organizacionais e administrativas, tradicionalmente de extração empresarial, o estudo da escola vem ganhando centralidade. Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objeto de estudo que, no passado, foi frequentemente apagado, ou colocado entre a “espada e a parede”, isto é, entre olhares macro analíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares micro analíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas (LIMA, 2003, p. 7).

Visando uma melhor compreensão da escola, Lima (2003) afirma haver dois modelos teóricos que têm sido utilizados pelas pesquisas para tomar a escola como objeto da sociologia: racional-burocrático, que a situa como uma organização cujos atores agem com finalidades, objetivos e tecnologias claros; e o anárquico, que a considera como lócus de inconsistências e objetivos incongruentes. Aproximando os dois modelos, o autor afirma que esse tipo de

organização faz parte de um sistema que produz regras e tem finalidades. Porém, essa instituição não é mera reprodutora dessas regras. Essas organizações são dotadas de certa autonomia dada a complexidade e a presença de vários atores no centro e na periferia dos sistemas.

Libâneo (2013) afirma que assim como toda organização social, a escola, que tem objetivos éticos e educativos peculiares, para atingir seus objetivos sociopolíticos, necessita de meios operacionais para desenvolver uma estrutura e cultura organizacionais (setores, cargos, atribuições, normas), processos de gestão e tomada de decisões, bem como para a análise dos resultados que contribuem para o processo formativo e para o aperfeiçoamento da gestão. Para este autor, são necessárias formas de gestão e organização da escola que venham a atender às necessidades da instituição escolar.

Sobre distintas óticas, Lima (2003) e Libâneo (2013) irão valorizar a escola como organização social, como parte de um sistema mais amplo e na qual há tomadas de decisão por parte de diferentes atores em torno de objetivos comuns. Sem entrar na discussão mais detalhada sobre os diversos modos de compreender a escola como organização social, para efeito deste artigo, cumpre chamar a atenção para a questão da tomada de decisão, refletindo um pouco mais sobre a relação entre a decisão e a ação, que seria a efetivação do objetivo que, considerando as afirmações de Libâneo (2013), geraria o processo educativo e a aprendizagem dos alunos.

Segundo Libâneo (2013), são características organizacionais das escolas a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor; as práticas de gestão participativa; o clima de trabalho da escola; o relacionamento entre os membros da escola (LIBÂNEO, 2013, p. 22).

Nessa perspectiva, destaca-se que a escola pode ser vista como uma organização social e educativa na qual o convívio social tem espaço privilegiado; em que o clima escolar e os relacionamentos interpessoais afetam seu funcionamento e em que o gestor escolar tem forte papel no seu modo de funcionar. Com base na literatura, considera-se que a ação do gestor influencia o clima escolar e, portanto, o desempenho dos alunos e o cumprimento do objetivo educacional da escola. Assim sendo, o gestor deve dispor de instrumentos que dinamizem o potencial das relações pessoais e profissionais, visando o trabalho colaborativo das pessoas.

Segundo Abramovay (2006), os relacionamentos na escola se constituem em um dos indicadores para medir e qualificar o clima escolar. Para ela, a propriedade das relações sociais estabelecidas entre alunos, professores, gestores escolares e funcionários, ao lado da gestão escolar e dos demais fatores que exercem influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar, contribuem para o estabelecimento de um melhor ou pior clima escolar.

Qualificando as características do gestor escolar, Trigo e Costa (2008) afirmam que as escolas necessitam de um comando que coloque no centro da sua atividade os valores, o diálogo e a relação entre as pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional e a qualidade.

As referências acima trataram da relevância do papel do gestor escolar para favorecer um clima escolar, numa organização educativa, mais propício à consecução dos seus objetivos, dentre eles a convivência pautada em valores e na aprendizagem.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Chrispino (2007) defende a tese de que a massificação da educação ampliou o número de alunos e trouxe para dentro da escola populações advindas de culturas diversas, o que estabelece e amplia o campo do conflito a partir do convívio na diversidade social. Tanto Abramovay (2006) quanto Chrispino (2007) concordam que a negação da palavra e do diálogo no espaço escolar pode acarretar violência. Ou seja, a incapacidade para a negociação, o conflito não mediado ou que conta com resolução inadequada geram rupturas nos processos de convivência. Seguindo essa linha de pensamento, em ensaio sobre gestão do conflito escolar, Chrispino (2007 apud CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 15) define conflito:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos..

Chrispino (2007) afirma que o conflito não deve ser visto como algo ruim, negativo, ou que deva ser inibido, mas como uma manifestação natural das relações humanas e, por conseguinte, necessário ao desenvolvimento dos relacionamentos entre as pessoas, grupos sociais, organismos políticos e nações, sendo um fenômeno inevitável. Partindo dessa premissa, demonstra as vantagens do conflito, que dificilmente são percebidas por aqueles que vêm nele algo a ser evitado:

Ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação e ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Ciente da complexidade do fato conflituoso, do contexto em que ocorre e dos sujeitos envolvidos, fazendo um contraponto complementar a Chrispino (2007), Jares (2007) atenta para a impossibilidade de se atribuir uma resposta incisiva que seja aplicável à resolução de todos os conflitos com eficácia. Enfatiza que, antes de recorrer a esquemas preestabelecidos de mediação de conflitos, deve-se considerar as possibilidades de intervenção de acordo com a especificidade de cada ocorrência educativa conflituosa, acrescentando que os processos de resolução do conflito podem ajudar a entender e a ter instrumentos para intervir de forma mais eficaz.

Bravo, Vóvio e Ribeiro (2014, p. 9) afirmam que a quebra de regras e normas ou rupturas que dificultam o diálogo na escola afetam a convivência, podendo mesmo levar a agressões físicas, ou seja, a situações de violência.

Diante de situações, normas ou regras sociais os indivíduos se comportam, muitas vezes, assimilando-as, quebrando-as ou mesmo efetivando bruscas rupturas que podem inclusive ensejar a impossibilidade do diálogo e da convivência, casos em que se chega a situações de agressão. Esses fenômenos, na literatura, podem ser compreendidos de diversos modos: como reação à tentativa considerada legítima, por parte da instituição, de introjetar valores e regras voltados à convivência social; como reação legítima de grupos sociais dominados à tentativa de imposição de regras que favorecem grupos dominantes; como reação à conversão das desigualdades sociais em desigualdades escolares, dinâmica sobre a qual os alunos não têm governabilidade.

Segundo Sílvia (s/d) a violência é, de fato, uma das transgressões da ordem e das regras da vida em sociedade. É o atentado direto, físico contra a pessoa cuja vida, saúde ou integridade física ou liberdade individual correm perigo a partir da ação do outro. Para esse autor, é o desrespeito e a ausência de preocupação com o direito do outro, além das deficiências em como lidar com a diversidade, que geram a agressividade dissolvida nas pequenas atitudes entre as crianças e os adultos. Charlot (2002 apud RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006) afirmam que para lidar com o fenômeno da violência escolar é necessário que as escolas tenham capacidade de lidar com os conflitos, sem massacrá-los.

A questão da violência na escola não deve ser enunciada somente em relação aos alunos: o que está em jogo também é a capacidade da escola e de seus agentes de suportarem e gerarem situações conflituosas sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica (CHARLOT, 2002 apud RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, p. 15).

Verifica-se, portanto, nas referências analisadas, convergência quanto à noção de que a capacidade da escola de lidar com conflitos é fator relevante para a constituição de um clima escolar favorável à convivência, ao diálogo e à aprendizagem. Esse é o objetivo da chamada mediação de conflitos. Para Vasconcelos (2008), a mediação de conflitos é um meio geralmente não hierarquizado de solução de disputas em que duas pessoas ou mais, com a colaboração de um terceiro, o mediador, são escutadas e questionadas, dialogam construtivamente e procuram identificar os interesses em comum, as opções, e eventualmente um acordo. Para este autor, a mediação é um método em virtude de estar baseada num complexo interdisciplinar de conhecimentos científicos, extraídos da comunicação, da psicologia, da sociologia, da antropologia, do direito e da teoria dos sistemas.

Concordando com Vasconcelos (2008), no que se refere ao fato de a mediação de conflitos ser um processo entre pessoas que buscam soluções para a resolução de conflitos, Esquierro (2011) acrescenta que o mediador deve ser imparcial e favorecer um clima de respeito e de confiança entre as partes envolvidas. Crispino (2007) conclui que a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais.

Autores que tratam da violência escolar e da mediação de conflitos (ABRAMOVAY, 2006; CHRISPINO, 2007; JARES, 2007; ESQUIERRO, 2011) concordam que o caminho para a resolução dos conflitos é a comunicação, o estabelecimento do diálogo. Para eles, portanto, o uso da palavra gera vínculos entre os atores escolares, podendo dissolver equívocos, desentendimentos e evitar atos de violência. Pode-se concluir, com base nessas referências, que a comunicação influencia e é base para a mediação de conflitos.

De acordo com os princípios do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2006), qualquer ambiente escolar que desconsiderar a interferência das múltiplas variáveis socioculturais, nos dias atuais, pode comprometer o papel essencialmente pedagógico e formativo de que se reveste a função de educar.

O incremento de valores humanos como a cooperação, a liberdade, a responsabilidade, o respeito à diversidade, a valorização do diálogo na resolução de conflitos supõe a formação consciente contra a guerra, o ódio e a violência de qualquer natureza. Na opinião de Marcovitch (2001), não há lugar mais adequado para a disseminação de valores humanistas do que a escola, em que podem ser adquiridas habilidades e forjarem-se projetos de vida sendo, portanto, um ambiente de excelência para o cultivo da educação para a paz.

A COMUNICAÇÃO COMO MEIO DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A concepção de linguagem adotada neste artigo é aquela que a considera como instrumento de comunicação, que compreende a língua como código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. Essa concepção, segundo Geraldi (2006), advém da teoria da comunicação de Jakobson.

Bordenave (1991) considera que os papéis sociais dos interlocutores, numa ação comunicativa, influenciam o significado emotivo da comunicação. Em função de um papel social, espera-se determinado comportamento linguístico considerado apropriado. Segundo o autor, quando há um desvio desse papel esperado no uso do vocabulário, é provável que o resultado seja uma reação emotiva, tal como surpresa, assombro ou rejeição. Para este autor, a comunicação serve para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia. É por ele considerada produto funcional

da necessidade humana de expressão e relacionamento. Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação, de acordo com esse autor, as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se e, juntos, modificam a realidade em que estão inseridos. Observa-se que Bordenave (1991) considera o papel da emoção na comunicação entre as pessoas, bem como o da cognição e o da cultura. Para o autor, a emoção reativa é a maneira de usar a linguagem ou de se reportar às circunstâncias em que ela é usada. Reconhece ainda que as pessoas reagem emocionalmente não à palavra em si ou à sua adequação gramatical, mas à maneira ou às circunstâncias como a linguagem é usada.

Gadotti (1985) trata em sua obra “Comunicação docente, ensaio de caracterização da relação educadora”, da comunicação fundamentada sob a perspectiva da filosofia da totalidade e interdisciplinaridade. Em linhas gerais, o autor atribui à comunicação a qualidade de formadora do ser humano como ser de relação comunicacional, além de meio de expressão dos seus pensamentos ou sentimentos, enfatizando o diálogo como um encontro entre os homens, em que as pessoas trocam mais do que ideias, trocam também valores em comum.

Freire (1983) tratou do tema comunicação em sua obra “Extensão e comunicação”, afirmando que a educação é um processo de comunicação, pois sua construção se dá por meio do outro, nos relacionamentos entre as pessoas, numa construção compartilhada do conhecimento, especificamente a partir de uma relação dialógica.

Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. (FREIRE, 1983, p. 44).

Segundo Freire (1983) é indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, a reciprocidade na comunicação – a expressão verbal de um dos sujeitos deve ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito, sendo este um encontro comunicativo entre os interlocutores na busca de definição dos significados.

A literatura indica ser indispensável o desenvolvimento de práticas de boa convivência para a manutenção de um ambiente acolhedor e inclusivo na escola, em que haja relacionamentos pautados pelo diálogo e no qual as diferentes formas de comunicação conflituosas possam ser conduzidas e resolvidas por meio do diálogo. Pode-se considerar que o diretor da escola é relevante para o cumprimento das normas escolares, inclusive na mediação de conflitos, dependendo desse agente, sobretudo, a manutenção de um clima escolar favorável e adequado ao desenvolvimento de todos (SAMMONS, 2008). Há também pertinente literatura que considera que o diálogo e a comunicação são fatores relevantes para a consecução da educação (FREIRE, 1983; BORDENAVE, 1991), sendo a finalidade da escola eminentemente educacional. O clima escolar é um dos elementos que Sammons (2008) considera ser importante dimensão da qualidade da educação.

Na década de 1960, o psicólogo americano Marshall Rosenberg desenvolveu uma forma de mediar os conflitos com ênfase na comunicação entre as partes, fundamentado em sua especialização em psicologia social, em seus estudos sobre religião comparada e em vivências pessoais, nomeada como Comunicação Não Violenta (CNV), tendo por base o princípio da não violência de Gandhi. No começo da década de 1960, em sintonia com o movimento americano dos direitos civis, Rosenberg passou a trabalhar como orientador educacional em escolas e universidades que desejam abandonar a segregação racial. Usou pela primeira vez a CNV em projetos de integração escolar financiados pelo Governo Federal para fornecer mediação e treinamento de habilidades de comunicação. Para Rosenberg (2006), a CNV é um processo que permite às pessoas se comunicarem de forma eficaz, com solidariedade e compaixão³, tendo como foco a expressão dos sentimentos, necessidades e pedidos, numa linguagem que evite julgamentos, diagnósticos ou rótulos.

Atualmente, a CNV é uma das estratégias utilizadas pela Justiça Restaurativa, em círculos restaurativos de diálogo. A SEE/SP mantém parceria com o Ministério Público do Estado de São Paulo, por meio da Justiça Restaurativa, visando erradicar a violência nas escolas. Professores mediadores foram introduzidos nas escolas a partir da Resolução SE nº 07 de 19 de janeiro de 2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador

Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar. Nos documentos orientadores para o professor mediador encontra-se a indicação da prática da CNV.

Segundo Rosenberg (2006), é na maneira como se dá a comunicação entre as pessoas que se encontra a solução para que os conflitos não se transformem em desavenças, discórdias ou violência física. O autor compreende que na raiz de grande parte da violência – verbal, psicológica ou física – está um tipo de pensamento que atribui à causa do conflito o fato de os adversários estarem errados. Essa situação gera incapacidade de pensar em si mesmo ou nos outros em termos de vulnerabilidade, ou seja, pensar sobre o que a pessoa possa estar sentindo, temendo, ansiando ou sobre o que pode ser sua necessidade. O autor destaca a relevância da expressão das necessidades das partes envolvidas em detrimento de simplesmente se apontar o erro do outro, o que pode causar bloqueios na comunicação.

Rosenberg (2006) apresenta o processo CNV em quatro componentes, relacionados abaixo. O autor recomenda que esses componentes podem e devem ser expressos de forma verbal ou por outros meios de comunicação, para que uma situação de conflito possa ser solucionada: (1) Observação do fato sem julgamento ou avaliação; (2) Identificação do sentimento a partir do fato e/ou ação; (3) Reconhecimento da necessidade não atendida; e (4) Realização de um pedido, o início de uma negociação.

O uso da empatia⁴ é recorrente e fundamental na CNV. Para tanto, o autor se baseia na psicologia humanista de Carl Rogers (1902-1982). O objetivo é estabelecer relacionamentos fundamentados na honestidade e na empatia, pois esse exercício atende às necessidades de todas as pessoas (ROSENBERG, 2006). Segundo esse autor, para a efetivação da CNV é preciso observação cuidadosa sobre o comportamento e as condições que afetam a própria pessoa e os outros, especificamente identificando o que se intenta ou deseja em determinada situação. Expressar os pensamentos e necessidades mais profundos pode ser desafiador, reconhece o autor, no entanto, afirma que no exercício da empatia essa expressão é facilitada porque a pessoa é tocada pela humanidade do outro. Afirma ainda que a capacidade de oferecer empatia às pessoas em situações tensas pode afastar o risco potencial de violência (ROSENBERG, 2006, p. 164).

Observa-se haver pontos em comum entre os princípios da CNV propostos por Rosenberg (2006) e as proposições de Gadotti (1985) e de Bordenave (1991), de Jares (2007) e de Nunes (2011): a comunicação como transformadora da realidade, o papel significativo das emoções e dos sentimentos, o diálogo como encontro entre as pessoas, a expressão das necessidades, o uso da empatia e a clareza na comunicação, a relevância do reconhecimento de que o conflito é legítimo, e de que o diálogo é o melhor modo de buscar soluções que geram vínculos que favorecem as relações entre as pessoas.

Tendo feito o curso de Comunicação Não Violenta com o próprio Marshall Rosenberg, o professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Marcelo L. Pelizzoli (2012) reconhece que uma das maiores vantagens da CNV é a de que, trabalhando com valores e necessidades humanas, emoções e pedidos essenciais, a CNV pode oferecer contribuições para qualquer âmbito social ou contexto de crise ou de desestruturação, pois todo sujeito é vulnerável e depende do outro, almejando, portanto, algum tipo de laço social. Acrescenta ainda que a vantagem para quem usa a CNV como estratégia de comunicação é que, segundo o autor, ela fortalece a confiança entre os pares por enfatizar a honestidade na comunicação das necessidades. Outro destaque de Pelizzoli (2012) é o reconhecimento e trato da CNV sobre os sentimentos envolvidos no conflito, estando os sentimentos também, para esse autor, diretamente relacionados às necessidades humanas. As técnicas da CNV têm como objetivo, portanto, favorecer a gestão de conflitos por meio de técnicas aplicadas ao ato da comunicação. Desse modo, acredita-se que ela possa contribuir para melhorar o clima escolar, ampliando as perspectivas de consolidação da cultura de paz nas escolas.

Com base nas referências acima, pode-se afirmar que algumas estratégias são consideradas relevantes por vários autores citados para que a comunicação seja efetiva e possa contribuir para a mediação de conflitos: a existência de *feedback* enquanto confirmação da mensagem e acompanhamento do seu fluxo; a verificação da consecução dos objetivos do processo de comunicação; a consideração ao fato de que os papéis desempenhados interferem no ato comunicativo e de que as pessoas reagem à maneira como a linguagem é usada

e também às circunstâncias em que é usada; o apreço às questões emocionais e às necessidades das pessoas, buscando identificar o sentimento envolvido no conflito e também as necessidades de cada um; a constituição de atos comunicativos nos quais haja reciprocidade e acordo entre os sujeitos; e a busca pela compreensão do fato tentando não expressar julgamentos pessoais e o reconhecimento da legitimidade do conflito.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a coleta de dados foi realizado estudo de caso com pesquisa de campo em escolas públicas visando observar interações comunicativas dos gestores escolares durante um dia de trabalho. Pressupôs-se que nessas situações de comunicação houvesse momentos nos quais o gestor mediasse distintos conflitos: advindos de opiniões, formas de pensar, de incômodos nas relações entre pessoas ou devido a medidas tomadas que gerassem desconforto, dentre outras. Martins (2006, p. 70) afirma que a metodologia de estudo de caso permite compreender o que é “singular”, específico do fenômeno em questão. Segundo esse autor, três tipos de procedimentos metodológicos podem subsidiar o estudo de caso: entrevistas, documentos e observação. Para efeito desta pesquisa, considerou-se que a observação seria o procedimento mais adequado para captar os dados necessários à consecução da análise pretendida.

O modo como se fez uso da observação combinou duas distintas modalidades: a estruturada com registro em instrumento previamente elaborado (Roteiro de Observação); e aquela mais antropológica com descrição das situações e das percepções relativas aos significados das interações comunicativas, anotadas em Caderno de Campo, devidamente contextualizadas, considerando-se apontamentos de Lüdke e André (2013). À luz dessas autoras, optou-se por observar as situações comunicativas, verificando-as nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas do diretor de escola, considerando o seu contexto. Buscou-se levantar dados significativos para a descrição dos sujeitos, dos diálogos, dos locais onde ocorriam as atividades envolvidas, considerando também o comportamento do pesquisador. Descreveram-se ainda as situações de comunicação, seus objetivos, tempo de duração, tipo de interlocução e percepções gerais sobre a situação comunicativa.

Foram observados cinco gestores escolares da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, durante o período de seis horas para cada um deles, perfazendo um total de 30 horas de observação, entre os meses de agosto e outubro de 2014. Quatro das escolas visitadas se localizam na zona leste do município de São Paulo e uma está situada na região central da cidade. Com relação aos níveis do Ensino Fundamental, duas delas trabalham com os anos iniciais (1º ao 5º ano); duas escolas com os anos finais (6º ao 9º ano), o Ensino Médio e a Educação para Jovens e Adultos (EJA); e uma das escolas participa do Programa de Ensino Integral com turmas nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Essa diversificação visou garantir a observação de situações de comunicação em diferentes contextos.

Designou-se tanto para as cinco escolas públicas do Estado de São Paulo, bem como para os cinco diretores escolares observados, as letras do alfabeto A, B, C, D e E, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

	Escolas			Diretores				
	Localização	Nível de ensino	Total de alunos	Idade	Formação	Vínculo de trabalho	Tempo no cargo	Tempo na escola
A	Zona Leste	EF II, EM e EJA ⁵	1.400	51	Pedagogia	Professora efetiva	1 ano e 5 meses	7 meses
B ⁶	Zona Leste	EF II	210	59	Filosofia e Geografia	Professor efetivo	14 anos	1 ano e 6 meses
C	Zona Leste	EF I	522	52	Educação Física e Pedagogia	Diretor efetivo	12 anos	9 anos
D	Região central	EF I	907	62	Física, Matemática e Pedagogia	Professora não efetiva	14 anos	8 meses
E	Zona Leste	EF II, EM e EJA	1.772	45	Matemática e Pedagogia, com mestrado em educação.	Diretora efetiva	13 anos	13 anos

Fonte: elaboração própria.

O roteiro de observação foi composto de duas partes: uma comum para os registros de dados e informações que contextualizaram o estilo de

comunicação dos gestores escolares; e outra parte dividida em “Roteiro A”, para as interações comunicativas com observação de mediação de conflitos, e “Roteiro B”, para situações comunicativas sem a observação da mediação de conflitos, em que foram registradas interações entre o diretor, funcionários, professores e alunos. Para cada situação de comunicação observada foi preenchido um roteiro (parte A ou B). Foram utilizadas questões fechadas com alternativas, distribuídas nas duas partes mencionadas. A primeira tratou da contextualização da escola e do gestor escolar e de questões nas quais se pudessem indicar a quantidade de interações comunicativas e o estilo de comunicação.

Na segunda parte do roteiro havia ainda um espaço em que foi possível o preenchimento de informações sobre situações de comunicação: (1) contextualização geral da situação de comunicação; (2) situações de comunicação que envolveram conflitos: sujeito do conflito, papel do diretor, modo como se deu a intervenção, caracterização da interação do diretor (uso da empatia, ouvir as partes envolvidas, uso de paráfrase, estabelecimento de igualdade na comunicação e uso de clareza) e com questões específicas que caracterizem os passos da CNV e apontamentos de outros autores; e (3) situações de comunicação em que não havia conflito.

No Caderno de Campo foram registradas observações de contexto não objetivadas no roteiro a partir da percepção das situações com o objetivo de colher informações que pudessem enriquecer a compreensão dos contextos, bem como dos imprevistos.

As categorias de análise se basearam nas referências sobre características da situação de comunicação no que tange a estilos, razões dos conflitos e sujeitos das situações de comunicação na educação (FREIRE, 1983; GADOTTI, 1985; BORDENAVE, 1991; LIBÂNEO, 2013; SÃO PAULO, 2013) e sobre estratégias, procedimentos de comunicação como meio considerado eficaz para solucionar conflitos (ROSENBERG, 2006; CHRISPINO, 2007; ESQUIERRO, 2011, dentre outros). Elas foram divididas em duas partes, primeiramente, no que se refere às características das situações comunicativas, consideraram-se as seguintes categorias: (a) estilos; (b) razões; e (c) sujeitos envolvidos. No que se refere à atuação do gestor escolar nas situações de comunicação envolvendo mediação de conflitos, as categorias de análise selecionadas foram as seguintes:

(a) reconhecimento da legitimidade do conflito; (b) escuta das partes envolvidas no conflito; (c) não emissão de julgamento; (d) uso da empatia; (e) uso da paráfrase, objetividade e clareza; (f) incentivo da explicitação dos sentimentos envolvidos; (g) estímulo às partes a fazer um pedido, uma negociação; (h) capacidade de gerar compreensão do encaminhamento da situação; e (i) ações condizentes com o papel social dos atores.

RESULTADOS

Durante o período de observação, dois diretores (C e E) se movimentaram nos espaços escolares interagindo com o público (alunos, professores, funcionários) com frequência. Três diretores (A, B e D) permaneceram em sua própria sala durante a maior parte do tempo, conversando com o pesquisador, explicando o funcionamento da escola, contando sua história profissional e apenas caminharam pela escola, após pedido do pesquisador. Todos os gestores escolares envolveram-se em diversas situações de comunicação, os dois primeiros com maior frequência.

As razões das situações comunicativas foram classificadas e agrupadas nas diferentes esferas da gestão escolar, conforme Resolução SE nº 52/2013 (SÃO PAULO, 2013). Ocorreram com maior frequência na esfera da gestão de pessoas, seguidas das situações comunicativas sobre gestão pedagógica e gestão de recursos didáticos, materiais, físicos e financeiros. Nenhum dos diretores, durante o período de observação, tratou de assuntos ligados aos resultados do desempenho escolar.

As situações comunicativas mais frequentes tiveram como objetivo tratar de reuniões de trabalho com equipes (gestora ou docente) e do atendimento individualizado a professores, seguidos do atendimento a alunos ou seus familiares.

Observou-se situações de conflito envolvendo alguns atores da escola: alunos com alunos, professores com funcionários e alunos com familiares, conforme Quadro 2. Em nenhuma dessas situações observadas os gestores escolares foram os sujeitos geradores dos conflitos, o que favoreceu sua possível atuação como mediadores. Para Vasconcelos (2008), na situação de mediação de conflitos deve haver um terceiro, o mediador, que ouve as partes envolvidas, procurando identificar interesses em comum.

Quadro 2: Situações de conflito e atitudes dos diretores de escola

Diretores	Situações de conflito	Participantes	Razões	Atitudes dos diretores	Desfecho da situação de conflito
A	Reunião entre pais, aluno e professora para tratar de indisciplina.	1. Professora, aluno e pais. 2. Mãe de aluna e sua filha.	1. Indisciplina do aluno. 2. Ofensas entre as colegas da sala.	1. Ouvinte e reforçador da fala da professora. 2. Não incentivou o grupo a ouvir o aluno. 3. Ouvinte e conselheiro.	1. Conselhos aos pais do aluno e ao próprio, referentes ao Comportamento indisciplinado. 2. Conselho da diretora para que a aluna procure os adultos da escola quando ocorrer alguma situação de ofensa das colegas.
B	Não foi observada situação de conflito nessa escola, com a atuação do diretor.				
C	1. Brigas entre alunos no intervalo. Os alunos foram encaminhados pela professora que observou o ocorrido, chamada pelo inspetor de alunos. 2. Discussão entre membros da equipe pedagógica.	1. Dois alunos. 2. Professora e Coordenadora Pedagógica (PC).	1. Xingamentos, socos e empurrões no banheiro dos alunos, no intervalo. 2. Enfrentamento sobre diferenças pessoais e profissionais.	1. Após o intervalo, o diretor chamou os alunos em sua sala para conversar sobre o ocorrido. Após serem ouvidos, o diretor expôs a gravidade do ocorrido, julgando seus portamentos; 2. Ouviu ambas as partes, tendo de intervir quando ameaçavam se agredir, impondo seu papel.	1. Indicação do diretor de pedido de desculpas entre os alunos, registro no Livro de Ocorrências e solicitação de reunião com os pais; 2. Deliberou que ambas evitassem enfrentamentos, conversando apenas o necessário. Acolheu a professora depois que a PC se retirou, pois esta estava visivelmente emocionada.

D	<p>1. Discussão na reunião de Associação de Pais e Mestres (APM);</p> <p>2. Discussão entre membros da equipe pedagógica.</p>	<p>1. Funcionários administrativos, professores e pais de alunos;</p> <p>2. Professora e Coordenadora Pedagógica (PC).</p>	<p>1. Questionamentos e desentendimentos referente a transparência no uso das verbas da escola;</p> <p>2. Enfrentamento sobre diferenças pessoais e profissionais.</p>	<p>1. Ouvinte, com breves intervenções para ratificar a justificativas da funcionária da secretaria da escola, parecendo não contentar os participantes o que gerou mais discussão;</p> <p>2. Ouviu a professora que a procurou por duas vezes durante o período de observação, com o mesmo assunto, visivelmente emocionada. Ouviu a PC separadamente, parecendo compreendê-la mais do que a professora.</p>	<p>1. Encerramento da reunião com poucas respostas aos questionamentos e sem perspectiva de solução dos conflitos apresentados;</p> <p>2. Indicou que a professora tomasse a providência que melhor encontrasse contra a PC, conforme seu desejo. E à PC que se afastasse da professora e “tolerasse” sua presença quando necessário.</p>
E	Não foi observada situação de conflito nessa escola, com a atuação do diretor.				

Fonte: elaboração própria.

Em três oportunidades foi observada a atuação do gestor escolar como possível mediador de conflitos (diretores A e C), junto a duas ou mais pessoas, com atuação específica do diretor C.

Em duas situações, apesar de estar presente, havia um terceiro assumindo o papel de mediador (diretores A e D) e em uma situação de conflito não houve mediador algum (Diretora D).

Ou seja, os dados indicam que, apesar de sua atribuição oficial e de sua relevância na manutenção de um clima escolar favorável à aprendizagem, afirmada pelas referências aqui utilizadas, os gestores escolares, estando diante de um conflito, não necessariamente agem para arrefecê-lo.

A legitimidade dos conflitos foi reconhecida apenas pelo Diretor C. Para Chrispino (2007), reconhecer o conflito possibilita a compreensão das diferenças entre os envolvidos e que essas diferenças não são ameaças, mas frutos da própria situação no âmbito da qual há poucos recursos entre os envolvidos para encontrar soluções. Segundo o autor, esse reconhecimento possibilita a racionalização, com uso de estratégias e competências de fomento à cooperação, além de ensinar que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e amadurecimento social.

O não reconhecimento da legitimidade dos conflitos impossibilitou que os gestores escolares observados otimizassem as situações comunicativas tanto no exercício de negociação para a sua resolução, quanto no desenvolvimento das competências relacionais entre os envolvidos, o que implica sua responsabilidade na gestão de pessoas na escola.

Na maioria das situações comunicativas com mediação de conflitos, os gestores ouviram as versões e solicitaram que os envolvidos narrassem o fato sem interrompê-los. Para Vasconcelos (2008), referindo-se à necessidade de uma escuta ativa na mediação de conflitos, as pessoas precisam dizer o que sentem e a melhor comunicação, no conceito do autor, é aquela que reconhece a necessidade do outro de se expressar, acrescentando que somente as pessoas que se sentem verdadeiramente ouvidas estarão dispostas a escutar o outro. Rosenberg (2006) complementa, afirmando que, pela ênfase na escuta é que se promove respeito, atenção e empatia, além de gerar desejo de compartilhar os sentimentos.

Todos os gestores escolares observados emitiram julgamento a respeito da situação, em detrimento de uma das partes. Um dos princípios da CNV na mediação de conflitos, aqui entendida como estratégia na promoção da eficácia da mediação, é que o mediador possa se ater ao fato gerador do conflito, evitando julgamentos, tanto para Rosenberg (2006) quanto para Nunes (2011), uma vez que fazê-lo gera sentimento de culpa junto aos implicados, dificultando a negociação e a responsabilização pelos atos, além de fortalecer o ressentimento e aumentar problemas de autoestima. Para esses autores, evitar o julgamento promove a solidariedade e a compaixão. Esquierro (2011) acrescenta que o mediador deve ser imparcial e favorecer um clima de respeito

e confiança. Portanto, o fato de que os gestores escolares acabam “tomando partido” nas situações de conflito dificulta a negociação, segundo a literatura.

Caracterizando a interação do diretor escolar com as partes envolvidas no conflito com relação a colocar-se no lugar do outro, observou-se o uso da empatia apenas na atuação do Diretor C, ainda que unilateralmente, quando apoiou mais a professora do que a coordenadora pedagógica na segunda situação de mediação de conflito observada.

Em três situações de conflito, os diretores de escola (A e C) utilizaram a paráfrase para o estabelecimento da igualdade na comunicação quando solicitaram aos envolvidos que confirmassem o que haviam compreendido das situações. A diretora C sugerindo aos pais do aluno, e o diretor C nas duas situações, tanto com os alunos quanto com as professoras. Portanto, usaram de clareza e objetividade, reafirmando as ideias com os interlocutores por meio de palavras similares e oferecendo oportunidades iguais de comunicação às partes envolvidas, além de incentivar a expressão de forma a evitar dúvidas, checando a compreensão das situações, o que favoreceu o entendimento das circunstâncias sem, no entanto, garantir a efetividade da mediação do conflito.

Com relação às categorias de análise na CNV, apenas o primeiro passo desta foi realizado por todos os diretores de escola observados: a retomada do fato ou da situação. Os demais passos não foram desenvolvidos na mediação de conflito, ou seja, não geraram a explicitação do sentimento devido ao fato (segundo passo da CNV), não ofereceram oportunidades para os interlocutores reconhecerem quais necessidades não estavam sendo atendidas (terceiro passo) e também não incentivaram um pedido factível entre as partes (quarto passo). Somente o Diretor C estabeleceu um acordo, a partir de uma negociação, no entanto, com base em seu próprio julgamento e em suas concepções sobre a situação, o que contraria a perspectiva de comunicação anunciada por Freire (1983) para quem o acordo entre os sujeitos e a reciprocidade são indispensáveis ao ato comunicativo.

Nas seis situações de conflitos observadas com a presença dos gestores escolares percebeu-se que houve pouca aproximação com as estratégias de comunicação propostas por relevantes referências da educação (FREIRE, 1983; GADOTTI, 1985; BORDENAVE, 1991) e também com as estratégias de mediação de conflitos propostas pela CNV (ROSENBERG, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gestores escolares, independentemente dos estilos de comunicação, precisam lidar no cotidiano com situações de conflito e violência – xingamentos, agressões físicas, discussões e desavenças nas equipes escolares, tráfico de drogas, invasões e depredações dos prédios públicos escolares. Incivildades e violências, quando dissimuladas e não tratadas de forma objetiva, implicam no aumento da frequência e na perda de controle dessas situações pelas lideranças da escola (ABRAMOVAY, 2006; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006, CHRISPINO, 2007; NUNES, 2011).

De acordo com a Resolução SE nº 52/2013 (SÃO PAULO, 2013), o diretor é educador responsável pela vida na escola, tendo encargos nas diferentes esferas da gestão escolar. Para Libâneo (2013), a gestão de pessoas é aquela que apresenta maior desafio e que sustenta o clima escolar favorável ao desenvolvimento educacional, comportamental, ético e moral na escola. Sammons (2008) afirma ser a gestão escolar eficaz uma das chaves para a ampliação da qualidade da educação. Ao atribuir ao diretor o papel de gestor de pessoas, reconhecendo suas responsabilidades diante também dos conflitos que se dão nas escolas, a SEE/SP reconhece que a gestão do clima escolar se configura num desafio. Portanto, os gestores deveriam estar preparados para atuar como mediadores de conflito.

As referências utilizadas nesta pesquisa indicam que a comunicação é recurso imprescindível para a gestão de pessoas na escola. Entretanto, para atuar como mediador de conflitos, fazendo uso de estratégias eficazes de comunicação, o gestor escolar pode, além de interagir com frequência com os atores escolares, desenvolver suas habilidades comunicacionais. Demonstra também a presença, em escolas da rede pública, de conflitos mal resolvidos que poderiam ter recebido outro tratamento e/ou encaminhamento caso o diretor tivesse conhecimento e colocasse em prática estratégias de comunicação eficazes. Uma mediação de conflitos eficiente por parte do gestor escolar, de acordo com a literatura, exige o domínio de técnicas de comunicação que preveem a escuta, o diálogo objetivo, a empatia, o reconhecimento dos sentimentos, o não julgamento e a capacidade de negociação, visando o fortalecimento da cultura de paz nas escolas.

Uma vez que os conflitos são inerentes às relações humanas, pois são reflexos da diversidade, e que para estabelecer uma cultura de paz os conflitos não necessariamente precisam ser evitados ou extintos, estratégias de mediação tornam-se relevantes. Esta pesquisa denota, entretanto, que tais estratégias podem não estar presentes nas práticas de comunicação de gestores escolares. Apenas o primeiro passo da CNV – escuta das partes – fez-se presente nas situações de conflitos observadas. E ainda assim agregada a julgamentos de valor, o que contraria formas eficazes de mediação de conflitos, segundo a literatura. A não identificação dos sentimentos, o não favorecimento do acordo entre as partes e o não reconhecimento da legitimidade do conflito desfavoreceu a intervenção.

Este artigo denota que diante de situações de conflito diretores escolares podem ter dificuldades de efetivar estratégias de comunicação eficazes. Solucionar esse problema poderia, considerando as referências aqui utilizadas, favorecer a ampliação da cultura de paz nas escolas, incidindo positivamente sobre o problema da violência escolar. A pesquisa indica ainda que pode haver espaço para a ampliação ou revisão de conteúdos de formação de gestores escolares para que desenvolvam suas competências enquanto responsáveis pelo clima escolar e pela gestão de pessoas.

NOTAS

- 1 Grifos das autoras.
- 2 Evidências essas encontradas a partir do estudo sobre a relação entre Cultura de Paz e legislação educacional do Estado de São Paulo realizado para esta pesquisa, apresentado no 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Anpedinha em outubro de 2014.
- 3 Pelizzoli (2012) afirma que o termo “compaixão” usado por Rosenberg diz respeito à compreensão de o ser humano está no mundo da vulnerabilidade, que todos desejam a felicidade e que todos apresentam atitudes boas e atitudes ruins em nome desse desejo.
- 4 Segundo o Dicionário Online de Português empatia é a aptidão para se identificar com o outro, sentindo o que ele sente, desejando o que ele deseja, aprendendo da maneira como ele aprende etc. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/empatia/>>. Acesso em: 6 maio 2014.
- 5 EF: Ensino Fundamental, EM: Ensino Médio, EJA: Ensino de Jovens e Adultos.
- 6 A escola B aderiu ao Programa de Ensino Integral. O Programa de Ensino Integral da

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Nesse programa os alunos ficam na escola durante oito horas diárias, divididas em momentos em sala de aula, com o desenvolvimento das disciplinas e nas salas ambientes, em atividades pedagógicas complementares. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2014.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2003.

BORDENAVE, J. E D. O que é comunicação. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRAVO, M. H. A.; VÓVIO, C.; RIBEIRO, V. M. Violência e indisciplina em uma escola território vulnerável: análise exploratória de relatos de livros de ocorrência. In: Encontro regional da Anpae sudeste, 9; Encontro estadual da Anpae São Paulo, 13, 2014, São Paulo. **Anais do XI...** São Paulo: ANPAE-SP, 2014, p. 901-913.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan/mar. 2007.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2006.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/empatia/>>. Acesso em: 06 maio 2014.

ESQUIERRO, L. M. C. **Violência na escola: o sistema de proteção escolar do governo do Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário**. Dissertação (Mestrado em Educação) Unisal, Americana, 2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Comunicação docente, ensaio **de caracterização da relação educadora**. São Paulo: Loyola, 1985.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

JARES, J. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARCOVITCH, J. A educação como promotora da paz: desafios e perspectivas. In: ARAÚJO, V. C. (Org.). **Tecendo diálogos, construindo pontes: a educação como artífice de paz**. São Paulo: Ed. Cidade Nova, 2001. p. 11-18.

MARTINS, V. N. P. **Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo**. 2006. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 6 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/rec/dudh/documentos/declaracao-paz.pdf>. Acesso em: 17 out. 2013.

PELIZZOLI, M. L. Introdução à Comunicação Não Violenta (CNV): reflexões sobre fundamentos e método. In: PELIZZOLI, M. L. (Org.). **Diálogo, mediação e justiça restaurativa**. Recife: Edufre, 2012. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos/4308273. Acesso em: 27 maio 2014.

ROSENBERG, M. **Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar**

relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

RUOTTI, C.; ALVES R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em Eficácia Escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-393.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 52, de 14/08/2013. Disponível em <http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2052%20de%2014-8-2013%20PERFIS%20PARA%20CONCURSO.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2014.

SILVIA, A. M. M. **A violência na escola**: a percepção dos alunos e professores. s/d. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p253-267_c.pdf. Acesso em: 27 ago. 2014.

TRIGO, J. R.; COSTA, J. A. Lideranças nas organizações educativas: a direção por valores. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out/dez. 2008.

VASCONCELOS, C. E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

Recebido em 15 de janeiro de 2016.

Aprovado em 16 de abril de 2016.